

Stender, Wolfram; Rohde, Georg

## Einleitung. Pädagogik auf unsicherem Terrain

Stender, Wolfram [Hrsg.]; Rohde, Georg [Hrsg.]; Weber, Thomas [Hrsg.]: *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel Verlag 2003, S. 9-17



### Quellenangabe/ Reference:

Stender, Wolfram; Rohde, Georg: Einleitung. Pädagogik auf unsicherem Terrain - In: Stender, Wolfram [Hrsg.]; Rohde, Georg [Hrsg.]; Weber, Thomas [Hrsg.]: *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel Verlag 2003, S. 9-17 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16890 - DOI: 10.25656/01:1689

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16890>

<https://doi.org/10.25656/01:1689>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Brandes  
& Apsel

<http://www.brandes-apsel-verlag.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

Leibniz  
Leibniz-Gemeinschaft

## Einleitung

### Pädagogik auf unsicherem Terrain

Ethnische Diskriminierung und rassistische Gewalt sind feste Bestandteile der Erfahrungswelt immigrierter und asylsuchender Menschen. Auch in Deutschland werden Menschen wegen ihrer Herkunft und Hautfarbe diskriminiert. Wohnungen und Arbeit werden nicht selten nach Herkunft und Hautfarbe vergeben. Schulerfolg wird u. a. nach Herkunft und Hautfarbe verteilt. Auch das Risiko, Opfer brachialer Gewalt zu werden, korreliert mit Herkunft und Hautfarbe. Dies alles ist bekannt und dokumentiert (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002; Gomolla/Radtke 2002). Und bekannt ist auch, dass für diese Formen von sozialer Ungerechtigkeit, Ungleichbehandlung und Gewalt immer wieder die gleichen Rationalisierungen und Rechtfertigungen herangezogen werden. Es liege in und an ihrer »Kultur«, dass die Kinder bestimmter Migrantengruppen so selten über den Hauptschulabschluss hinauskommen, dass die Eltern dieser Kinder zwischen Arbeitslosigkeit und schlecht bezahlter Arbeit pendeln, dass ihr durchschnittliches Lebensalter niedriger liegt als das der alteingesessenen Bevölkerung, dass sie bevorzugt zum Objekt des Hasses und der Gewalt vorwiegend junger, autochthoner Männer werden. Dass dieses Zusammenspiel von institutioneller Diskriminierung, alltäglichen rassistischen Praxen und kulturrassistischen Ideologisierung einen gesellschaftlichen Skandal und zudem einen tagtäglichen Verstoß gegen die demokratische Verfassung darstellt, braucht nicht betont zu werden. Betont werden muss aber, dass dieser Skandal einer andauernden Missachtung und Verletzung der menschlichen Würde von der Pädagogik – und nicht nur von ihr – bislang nur selten in angemessener Weise thematisiert worden ist.<sup>1</sup>

Der vorliegende Band will dazu beitragen, dass sich dies ändert. Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion über die Wirksamkeit staatlicher Präventions- und Interventionsprogramme gegen Rechtsextremismus (vgl.

---

<sup>1</sup> Die deutschsprachige Literatur zum Themenfeld antirassistischer Bildungsarbeit ist rar, zu nennen sind u. a. Kalpaka/Räthzel 1986/1990, Leiprecht 1992, Essinger/Ucar 1993, DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 1998, Aluffi-Pentini u. a. 1999.

Lynen von Berg/Roth 2003) sondiert das Buch das Handlungsfeld antirassistischer und interkultureller Bildungsarbeit und fragt nach den Fallstricken in Praxis und Theorie: Können die auf Praxis gerichteten Konzepte die in sie gesetzten Erwartungen einlösen? Was sind überhaupt die Erwartungen, was soll gelernt werden? Wo setzt die Kritik der Wissenschaft an der Praxis an? Wo widerlegt die Praxis wissenschaftliche Positionen? Was hat sich in der Praxis bewährt, und warum hat es sich bewährt? Welche Fehler können vermieden werden? Die einzelnen Beiträge behandeln diese Fragen aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven. Es handelt sich um die ausgearbeiteten Vorträge einer Tagung, die der Verein »Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V.« durchführte, und um Beiträge, die von TeilnehmerInnen nachträglich verfasst wurden.<sup>2</sup>

Der Hinweis ist trivial, dass es keine theoretisch voraussetzungslose Bildungsarbeit geben kann. Weniger trivial aber ist die Beobachtung, dass den Anbietern antirassistischer und interkultureller Bildungskonzepte die eigenen theoretischen Vorannahmen nicht immer bewusst und nicht selten unklar sind. Vielen Konzepten liegen Annahmen des »gesunden Menschenverstandes« zugrunde, die die gut gemeinten Ziele konterkarieren. Dies lässt sich für begegnungspädagogische Ansätze interkultureller Provenienz ebenso wie für konfliktpädagogische Programme des Antirassismus (vgl. dazu Kenngott/Steil in diesem Band), aber auch für andere Methodensettings zeigen. »Interkulturell« und »antirassistisch« sind oft eher Etiketten als trennscharfe Begriffe. Weder wird in vielen Konzepten antirassistischer Bildungsarbeit der zugrunde gelegte Rassismusbegriff genauer reflektiert, noch ist in vielen Ansätzen interkultureller Pädagogik der zugrunde gelegte Begriff der Interkulturalität ausreichend durchdacht. Auch ist das Verhältnis zwischen interkultureller und antirassistischer Bildungsarbeit ungeklärt. Umso dringlicher ist deshalb die Kritik von wissenschaftlicher Seite. Diese ist vor allem dann von Nutzen, wenn sie immanent verfährt und die innere Logik der Praxiskonzepte nachvollzieht und darstellt. Die immanente Rekonstruktion von Widersprüchen und Sackgassen interkultureller und antirassistischer Bildungsarbeit – Konzept- und Programmevaluation also – ist ein möglicher Weg, um die Frage zu beantworten, welche Voraussetzungen Praxiskonzepte erfüllen müssen, damit sie nicht zu kontraproduktiven Ergebnissen führen. Dazu muss sich allerdings die Wissenschaft auf die Praxis einlassen und darf nicht *ex cathedra* ihre Wahr-

---

<sup>2</sup> Die Tagung fand unter dem Titel »Grenzen und Perspektiven antirassistischer und interkultureller Pädagogik« vom 18. bis 19. Oktober 2002 in Halberstadt statt. Bis auf Annita Kalpaka, die Landesstelle Mädchenarbeit sowie die Projekte »DOMINO« und »ProMann« nahmen alle AutorInnen des Bandes an der Tagung teil.

heiten verkünden, wie umgekehrt zu Recht gefordert wird, dass die PraktikerInnen keine falsche Scheu vor dem Gespräch mit den WissenschaftlerInnen haben sollten. Und doch findet ein verständigungsorientierter Austausch zwischen beiden nach wie vor viel zu selten statt – zum Nachteil beider. In der Praxis finden sich noch immer und keineswegs selten Positionen, die im wissenschaftlichen Diskurs längst ad acta gelegt scheinen. Noch immer werden in der praktischen Arbeit die »Defizite« bei den MigrantInnen lokalisiert, wird »Fremdheit« nicht als Konstruktion und Projektion, sondern als Tatsache (miss-)verstanden, noch immer wird ethnisiert und exotisiert – gleichwohl die wissenschaftliche Kritik daran seit Jahrzehnten bekannt sein könnte. Andererseits kommen Erfahrungen aus dem notwendig lokal situierten Projektalltag nicht in der Wissenschaft an, die aber als externes Korrektiv von großer Relevanz wären.<sup>3</sup>

Jede/r, der/die in der politischen Bildungsarbeit tätig ist, weiß, dass die Wirksamkeit von Konzepten und Methoden entscheidend von ihrer Kontextualisierung abhängt. Es macht einen Unterschied ums Ganze, ob ein antirassistisches Projekt in einer städtischen Metropole mit hohem MigrantInnenanteil oder in einer ländlichen Region fast ohne MigrantInnen stattfindet. In diesem Band werden Projekte aus Sachsen-Anhalt vorgestellt. Sachsen-Anhalt ist ein Bundesland mit einer starken rechtsextremen Jugendkultur. Diese ist maskulin geprägt und verbindet ein aggressiv-gewalttätiges und offen rassistisches Auftreten mit einer den NS zitierenden Stilpraxis (vgl. Kohlstruck 2002). Sachsen-Anhalt ist zudem ein Bundesland mit einem sehr niedrigen Anteil von Menschen ohne deutschen Pass (knapp zwei Prozent), aber mit einem sehr hohen Niveau des Alltagsrassismus (vgl. Lynen von Berg/Stender/Roth 2002). Man hat es hier mit einer besonderen Konstellation von Verstärkereffekten zu tun: Die vorwiegend jugendlichen, männlichen rechtsextremen Gewalttäter bewegen sich nicht selten in einem alltagskulturellen Umfeld, das ihr Handeln nicht nur deckt, sondern sogar begrüßt. Diese Konstellation eines massiven Alltagsrassismus fast ohne MigrantInnen stellt für die politische Bildungsarbeit eine besondere Herausforderung dar. Es erscheint wenig sinnvoll, die in den postkolonialen Immigrationsgesellschaften entwickelten Konzepte interkultureller und antirassistischer Pädagogik, in denen sich die Konstitution und Konstruktion starker ethnischer Minderheiten ebenso reflektiert wie die Entstehung von Diaspora-Identitäten und Hybriditätskulturen, einfach zu adaptieren. Spezifisch für Sachsen-Anhalt ist Heterogenität, sondern eine im viel beschworenen Zeitalter der Globalisierung fast anachronistisch scheinende Homogenität, mit der – vielleicht gerade als eine Re-

<sup>3</sup> Zum Ansatz der immanenten Konzept- und Programmevaluation vgl. auch Leiprecht/Riegel/Held/Wiemeyer 2001 sowie Landeszentrum für Zuwanderung 2002.



aktion auf die Effekte ökonomischer und kultureller Globalisierung – bei einem numerisch nicht unbedeutenden Bevölkerungsanteil eine heterophob ausgerichtete Vermischungsangst zu korrespondieren scheint. Diese spezifische Ausrichtung sozialer Angst, deren Genese aus den tiefen Enttäuschungs- und Verletzungserlebnissen und der Erfahrung des kollektiven Arbeitsentzugs nach der »Wende« allein nicht zu erklären ist, sondern eine lange gesellschaftliche Geschichte zu haben scheint (vgl. Behrends u. a. 2000), äußert sich mitunter in einer ressentimentgeladenen Wut auf Differenz, der nicht nur MigrantInnen, sondern jede und jeder, die/der anders ist und ohne Schutz, zum Opfer fallen können: alternative Jugendliche ebenso wie Lesben und Schwule, Behinderte oder Spätaussiedler.

Was heißt in dieser Problemkonstellation interkulturelle und antirassistische Pädagogik? Wie müssen sich die konzeptionellen Arrangements verändern? Wie lassen sich die Konzepte lokalisieren? Wie lassen sich die in anderen Kontexten, in anderen Problemkonstellationen entwickelten Methoden transferieren? Beide – PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen – bewegen sich hier auf unsicherem Terrain. Umso mehr kommt es darauf an, den oben angesprochenen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis als wirklichen Dialog und nicht als einen als Dialog etikettierten wissenschaftlichen Monolog zu organisieren und zu institutionalisieren. Die Beiträge in diesem Band unternehmen einen Versuch in diese Richtung. Deutlich wird in ihnen das enorme Spannungsverhältnis zwischen theoretischer Reflexion und pädagogischer Praxis. An ihm muss man ansetzen, wenn man ein Interesse daran hat, zu einer besseren und nachhaltigeren Praxis (und auch Theorie) zu kommen.

Die Gliederung des Buches ergibt sich aus der Verbindung von theoretischer Reflexion und Erfahrungsberichten. Die Kritik antirassistischer und interkultureller Pädagogik im ersten Teil fragt nach den theoretischen Annahmen, die den praktischen Konzepten zugrunde liegen. Der zweite Teil enthält Konzeptdarstellungen und Erfahrungsberichte aus der Bildungsarbeit.

Rudolf Leiprecht führt in die Diskussion um antirassistische und interkulturelle Pädagogik in Deutschland ein. Nach einer Phase der scharfen antirassistischen Kritik an interkulturellen Erziehungskonzepten beobachtet Leiprecht neuerdings produktive Synthesen zwischen interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Prägnant beschreibt er im zweiten Teil seines Aufsatzes Ziele und Möglichkeiten, aber auch Irrtümer und Fallstricke antirassistischer Bildungsarbeit. Im Gegensatz zu Leiprecht plädiert Albert Scherr für die Verwendung des Begriffs Fremdenfeindlichkeit anstelle von Rassismus, wobei er allerdings zwischen verschiedenen Formen von Fremdenfeindlichkeit unterscheidet. Er analysiert Rechtsextremismus und

Rechtspopulismus als »Artikulationsformen gesellschaftsstrukturell bedingter Verunsicherungen«, die sich nicht auf Erfahrungen kultureller Differenz zurückführen ließen. Das nationalstaatliche Gesellschaftsmodell trage die Diskriminierung von »Ausländern« bereits in sich. Scherr kritisiert eine »naive interkulturelle Pädagogik«, die »kulturelle Unterschiede nicht im Zusammenhang mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen, sozialen Ungleichheiten und sozialen Konflikten thematisiert«, sondern »Kulturen als in sich geschlossene und in sich widerspruchsfreie Gebilde unterstellt«. Die personalisierende und psychologisierende Herangehensweise in vielen interkulturellen, aber auch antirassistischen Ansätzen führt Annita Kalpaka auf eine Problemdiagnose zurück, die gesellschaftliche Realitäts- und Strukturzusammenhänge ausblendet. Im Gegensatz zu Scherr hält Kalpaka den Begriff der Fremdenfeindlichkeit für nicht zureichend und problementschärfend. Während der Begriff der Fremdenfeindlichkeit Fremdenfreundlichkeit als Handlungsalternative suggeriert, lege der Begriff des Rassismus den Akzent auf den strukturellen Diskriminierungszusammenhang. Antirassistische Bildungsarbeit müsse folgerichtig »strukturelle Veränderungen« zum Ziel haben. Sie müsse die Handlungsfähigkeit der Betroffenen stärken und kollektive »Strategien für den offensiven Umgang mit struktureller Diskriminierung« fördern.

Das embryonale Entwicklungsstadium antirassistischer Bildungsarbeit in Deutschland erklärt Wolfram Stender mit der Tabuisierung des Rassismusbegriffs in Folge des Nationalsozialismus. *Antiracist Education* sei als ein Nebenprodukt der antirassistischen Bewegungen in postkolonialen Einwanderungsgesellschaften entstanden und bezeichne ein paradoxes Programm, das gegen eine Pädagogisierung des Rassismus auf eine Politisierung der Pädagogik ziele. Pädagogik radikalisiere sich in ihr zu einer »Erziehung zur Intoleranz gegenüber jeder Form gesellschaftlicher, politischer und institutioneller Diskriminierung und Ausschließung«. Stender plädiert für eine Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse in der antirassistischen Bildungsarbeit. In Deutschland könne sich diese an der von Adorno entworfenen Anti-Genozid-Pädagogik orientieren. Zwanglos lässt sich der Beitrag von Susanne Czuba-Konrad als exemplarische Ausführung dieser Perspektive interpretieren. Gehören die Indifferenz gegenüber anderen und die Unfähigkeit zur Identifikation zu den subjektiven Voraussetzungen rassistischen Handelns, so kann Migrationsliteratur gerade als ein Medium fungieren, das Empathie erzeugt und die Perspektivenübernahme ermöglicht. An den Themenfeldern »Kulturalität« und »Frauenbild« zeigt Czuba-Konrad, worin das antirassistische Potenzial dieser Literatur besteht: statische Kulturzuordnungen wie auch rassistische Stereotypisierungen von Frauen werden ad absurdum geführt.

Einen kompetenztheoretischen Ansatz moralischen Lernens stellen Eva-Maria Kenngott und Armin Steil vor. In fremdenfeindlichen und auch rassistischen Formen der »Gewaltkommunikation« kommen, so ihre These, Defizite der moralischen Urteilsfähigkeit zum Vorschein, die nur durch moralisches Lernen zu beheben sind. Aus der immanenten Kritik an drei einflussreichen konzeptionellen Ansätzen (Begegnungspädagogik, Konfliktpädagogik sowie dem antirassistischen Trainingsprogramm »Blue Eyed/Brown Eyed«) extrahieren Kenngott und Steil verschiedene Konstellationen von Fremdheit und Fremdeheitskonflikten, um diesen dann differenzielle Ziele moralischen Lernens zuzuordnen. Schließlich entwickeln sie in ihrem »Konzept intermediärer Gruppen« eine Perspektive der politischen Bildungsarbeit, die beansprucht, die Grenzen der kritisierten interkulturellen und antirassistischen Ansätze zu überschreiten.

Der zweite Teil des Bandes beginnt mit der Darstellung eines Beratungs- und Fortbildungsprojekts für Pädagoginnen und Pädagogen beim sachsen-anhaltinischen Verein *Miteinander e.V.* Bernd Hayen, Karsten Heller, Manuela Reichle und Georg Rohde schildern die sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Bundesland und stellen die Frage, wie eine emanzipatorische Fortbildungspraxis für Lehrer, Ausbilder und Sozialarbeiter unter den schwierigen Rahmenbedingungen aussehen kann. Aus den Erfahrungen der bisherigen Projektarbeit werden konzeptionelle Leitlinien für Fortbildungen abgeleitet, die PädagogInnen in die Lage versetzen sollen, sich antirassistische und interkulturelle Inhalte anzueignen. Auf die besondere Konstellation in Sachsen-Anhalt geht auch Karamba Diaby, Leiter des Projekts *Interkulturelle und Antirassistische Projektkoordination* (IKaP) in Halle, ein. Nach einem Rückblick auf die Migrationspolitik in der ehemaligen DDR betont Diaby die Notwendigkeit, MigrantInnen in die interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit einzubeziehen. Dafür müssten sie allerdings entsprechend ausgebildet werden. IKaP hat einen Pool von über 30 ReferentInnen mit Migrationshintergrund aufgebaut, die landesweit in schulischen und außerschulischen Bildungsveranstaltungen eingesetzt werden. Methoden wie beispielsweise Trommelworkshops würden eingesetzt, um überhaupt »eine Gesprächsatmosphäre bei Zielgruppen (zu schaffen), die vermutlich ein normales Gespräch zum Thema Rassismus ablehnen würden.« Um allerdings der »Klischeeproduktion« zu entgehen, dürften interkulturelle Methoden dieser Art lediglich als »Vehikel« für dialogische Lernarrangements verwendet werden.

In erster Linie mit Schülern und Schülerinnen arbeitet ein interkulturelles Projekt der *Stiftung evangelische Jugendhilfe* in Dessau. Florian Schulze stellt dar, wie eine Gruppe von fünf MigrantInnen zu Multiplikatoren ausgebildet wurde und nun im Rahmen von Projektschultagen und -wochen

Schulen besucht, um bei den SchülerInnen »Fremdenangst« abzubauen. Schulze legt dar, dass der Mangel an Erfahrung mit dem und den »Fremden« im Bundesland eine wichtige Ursache für Angst und Ablehnung auf Seiten der Mehrheitsbevölkerung sei. Vor diesem Hintergrund müssten erst einmal Möglichkeiten der Begegnung und Auseinandersetzung geschaffen werden. Nancy Sosath, Torsten Sowada und Steffen Kulow vom *Netzwerk für Demokratie und Courage e.V.* schlagen einen anderen Weg ein. Sie beschreiben fünf Projekttagsmodelle, die das *Projekt für Toleranz und Demokratie* mit SchülerInnen durchführt. Im Konzept der Projekttage werden interkulturelle Ansätze um die antirassistische Dimension der Auseinandersetzung mit strukturellen ökonomischen, politischen und sozialen Ungerechtigkeiten erweitert. Eine Besonderheit des Konzepts ist auch, dass ein Großteil der TeilnehmerInnen Jugendliche und junge Erwachsene sind, die im Projekt erst für die Bildungsarbeit qualifiziert werden.

Mit Methoden des »Theaters der Unterdrückten« nach Augusto Boal und anderen emanzipatorischen Theatertechniken nähert sich das Projekt *DOMINO* aus Halle und Merseburg den Themen Zivilcourage und zivilgesellschaftliches Engagement. Ausgehend von den Bedürfnissen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen wird nach Wegen gesucht, demokratische Handlungskompetenzen zu entwickeln und die alltäglichen Lebenswelten in Richtung auf mehr Weltoffenheit und Toleranz zu verändern: »Emanzipatorische Arbeit bezieht sich (...) auf die tatsächlichen Erlebnisse der jeweiligen TeilnehmerInnen.« Das Konzept wird durch internationale Theaterworkshops, eine fortlaufende Multiplikatorenfortbildung mit dem Angebot der Praxisbegleitung sowie durch Straßentheatertage umgesetzt. An drei Fallbeispielen (Arbeit mit KlientInnen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Arbeit mit SchülerInnen und LehrerInnen einer berufsbildenden Schule und Arbeit mit SchülerInnen und LehrerInnen einer Sekundarschule) stellen Till Baumann, Katharina Lammers und Katrin Wolf die bisherigen Erfahrungen dar.

Die Situation von Mädchen in der Altmark, einem strukturschwachen ländlichen Raum im Norden Sachsen-Anhalts, beschreibt Kerstin Schumann von der *Landesstelle Mädchenarbeit*. Fehlende Mobilität, soziale Isolierung, Langeweile und die Suche nach sinnstiftenden Identifikationsangeboten führen dazu, dass die Freizeit- und Schulungsangebote rechts-extremer Mädchen- und Frauenorganisationen angenommen werden. Vor diesem Hintergrund gehe es darum, geschlechtersensible und -gerechte Angebote zu entwickeln, die von den Bedürfnissen von Mädchen (und Jungen) im ländlichen Raum ausgehen. Schumann stellt beispielhaft das Projekt *Tamar* vor, das mit offener Mädchenarbeit in den Dörfern und intensiver Einzelbetreuung versucht, Mädchen aus rechtsextremen Zusammen-



hängen zu lösen. Aus ihrer Beratungspraxis mit gewalttätigen Jungen und jungen Männern berichten Hendrik Möser und René Lampe von der Magdeburger Beratungsstelle *ProMann*. Auch und gerade für männliche Jugendliche hielten rechtsextreme Gruppen attraktive Sozialisationsangebote bereit: Viele Werte traditioneller Männlichkeit wie Kameradschaft, Konkurrenz, Leistung und ein körperbetontes Auftreten finden sich in diesen Gruppen geradezu idealtypisch wieder. Eine rechtsextreme politische Sozialisation finde dagegen erst in zweiter Linie statt. Wo kann Beratungsarbeit mit Jungen und jungen Männern ansetzen, die bereits in rechtsextremen Gruppen integriert sind? Mit dieser offenen Frage schließt der Band.

Ein großer Dank der Herausgeber geht an Kerstin Akkermann, Manuela Reichle, Heinz Lynen von Berg, Ellen Schuberth, Agata Brzoza, Karsten Heller und Bernd Hayen. Ohne ihre engagierte Mitarbeit wären weder die Fachtagung noch diese Veröffentlichung zustande gekommen.

## Literatur

- Aluffi-Pentini, Anna/Gstettner, Peter/Lorenz, Walter/Wakounig, Vladimir (Hrsg.) (1999): *Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis* (Slowenische Jahrbücher Bd. 5). Klagenfurt.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): Bericht der Beauftragten für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Behrends, Jan C./Poutras, Patrice G./Kuck, Dennis (2000): Historische Ursachen der Fremdenfeindlichkeit in den neuen Bundesländern. In: *ApuZ* H. 39/2000. S. 22-38.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hrsg.) (1998): *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. Erfurt.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung in der Schule. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
- Essinger, Helmut/Ucar, Ali (Hrsg.) (1993): *Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung*. Felsberg.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1986/1990): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Leer.
- Kohlstruck, Michael (2002): *Rechtsextreme Jugendkultur und Gewalt. Eine Herausforderung für die pädagogische Praxis* (hrsg. von Miteinander e.V./Zentrum für Antisemitismusforschung). Berlin.

- Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen (2002): *Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse*. Dokumentation der Tagung des Landeszentrum für Zuwanderung NRW am 31. Januar 2002 in Bonn. Solingen.
- Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (1992): *Unter Anderen – Rassismus und Jugendarbeit*. Duisburg.
- Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hrsg.) (2001): *International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis »vor Ort« und Weiterbildung im internationalen Austausch*. Frankfurt am Main/ London.
- Lynen von Berg, Heinz/Roth, Roland (Hrsg.) (2003): *Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen*. Opladen.
- Lynen von Berg, Heinz/Stender, Wolfram/Roth, Roland (2002): Zivilgesellschaftliches Engagement und lokale Demokratieentwicklung als Konzepte gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. In: Alex Demirovic/Manuela Bojadzjev (Hrsg.): *Konjunkturen des Rassismus*. Münster.